

Bologna? Oder: wohin die Reise gehen soll ...

Oorschot, Jürgen van; Allolio-Näcke, Lars

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Oorschot, J. v., & Allolio-Näcke, L. (2007). Bologna? Oder: wohin die Reise gehen soll ... *Psychologie und Gesellschaftskritik*, 31(1), 93-128. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-289187>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-ND Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC-ND Licence (Attribution-Non Commercial-NoDerivatives). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>

Jürgen van Oorschot & Lars Allolio-Näcke

Bologna?

Oder: Wohin die Reise gehen soll...

Die mit dem Stichwort ›Bologna‹ verbundenen Debatten zur Instituierung neuer Standards und Richtlinien in der europäischen Hochschullandschaft kranken vor allem an einem: es fehlt die Parrhesie (Freimütigkeit) des Wahrsprechen auf beiden Seiten, bei der politischen Führung als Agens einerseits und bei den an den Hochschulen beschäftigten Professoren/innen und lernenden Studierenden andererseits. Daher wird hier zunächst der Instituierungsprozess nachgezeichnet sowie seine merkantilen Implikationen für die Bildungssituation in Deutschland im Allgemeinen und für das Studium, die Forschung und die Lehre im Besonderen diskutiert. Abschließend wird explizit Stellung zur damit einhergehenden Ökonomisierung von Wissen bezogen und Alternativen werden aufgezeigt.

Schlüsselbegriffe: Bologna-Prozess, Bildung, Ökonomisierung von Wissen, Hochschulpolitik

Kennen Sie Bologna, die Hauptstadt der Emilia-Romagna, die wegen ihrer altherwürdigen Universität gerühmte? Noch nicht, dann werden Sie hier einiges kennen lernen, denn der aktuelle als ›Bologna-Prozess‹ bezeichnete Zukunftsplan der europäischen Universitätslandschaft liest sich wie eine Parallele zur Geschichte der wohl ältesten europäischen Universität. Ob das den Unterzeichnern der Bologna-Deklaration bewusst war?

Bologna stritt seit jeher mit Paris, welche Stadt denn die älteste *alma mater* Europas beherberge. Diesen Streit haben bereits die Historiker entschieden, indem sie die Gründung der Universität Bolognas auf 1180-90 datierten und somit die Universität zu Paris in die Schranken wiesen, deren Gründung wohl in die Zeit 1208-1210 zu datieren ist (vgl. Verger, 1993, S. 58ff.). Verlässlich ist das nicht, schließlich gab es in beiden Städten Vorgängerinstitutionen, die bis in die Mitte des 11. Jahrhunderts zurückverfolgt werden können, jedoch hielt man es wohl bereits damals mit den Potentaten, denn nur eine datierbare Urkunde des Kaisers oder Papstes garantierte die Echtheit und Ursprünglichkeit. So fand sich eben

für Bologna eine, die 1155 von Friedrich Barbarossa unterzeichnet die *authentica habita* garantierte; Paris konnte jedoch »nur« eine Bestätigungsbulle von 1215 vorlegen – wenn auch nicht weniger gewichtig von Papst Innozenz III. gezeichnet. Ob Zufall oder nicht, der Witz der Geschichte hat es gefügt, dass Bologna auch diesmal über Paris triumphiert, denn der 1999 eingeleitete »Bologna«-Prozess nahm bereits ein Jahr zuvor anlässlich der 800-Jahr-Feier der Pariser Konkurrentin seinen Anfang. Doch auch diesmal entschieden wohl die Potentaten, denn 29 in Bologna sind gewichtiger als 4 in Paris. Insofern wollen wir der Verschmähten ihr Recht zuteil werden lassen, sie wenigstens hier als Gründungsstätte zu würdigen.

Der Bologna-Prozess

Zu gewichtigen Terminen pflegen Politiker gewichtige Erklärungen abzugeben, die meistens – oder soll man sagen: glücklicherweise – ohne Folgen bleiben. Nicht so die Erklärung der vier Bildungs- und Wissenschaftsminister Deutschlands, Frankreichs, Italiens und des Vereinigten Königreichs, die am 25. Mai 1998 anlässlich der 800-Jahr-Feier der Sorbonne abgegeben wurde. In der so genannten »Sorbonne-Deklaration« »zur Harmonisierung des Aufbaus des europäischen Hochschulsystems« (1998) bekannten sich die Minister zur Mobilität von Studierenden und wissenschaftlichem Personal sowie zur Vergleichbarkeit und Anerkennung der jeweiligen nationalen Abschlüsse. In dem für die heutige Politik typischen Stil und eher als eigene Aufmunterung zu lesen, beschwören sie die europäischen Nachbarn, bestehende Hemmnisse abzubauen und die Grundlagen für eine verbesserte europäische Zusammenarbeit im Bereich der Hochschulentwicklung zu schaffen. Zu diesem Zeitpunkt war für keinen absehbar, welche Auswirkungen diese Erklärung zeitigen würde, sonst hätte wohl mit Ovid gegolten: »Wehret den Anfängen!«

Bereits ein Jahr später geschieht das Erstaunliche: Vertreter aus 29 europäischen Staaten – auch solche, die nicht Mitglied in der Europäischen Union sind – kommen in Bologna zusammen, um just an der ältesten Universität des Kontinents die so genannte »Bologna-Deklaration«

(1999) zu unterzeichnen. Die vagen an der Sorbonne formulierten Ziele hatten hinter dem Rücken der Öffentlichkeit Gestalt gewonnen: die Mobilität der Studierenden und des wissenschaftlichen Personals taucht plötzlich operationalisiert in Form eines Leistungspunktesystems (nach dem ECTS-Modell) auf, während die Vergleichbarkeit und Anerkennung der jeweiligen Abschlüsse durch ein zweistufiges System leicht verständlicher und vergleichbarer Studienabschlüsse (Bachelor/Master oder PhD) garantiert werden soll. Dass es gerade bei letzterem nicht mehr primär um universitäre Ausbildung und Hochschulfragen geht, wird – auch auf der offiziellen Seite des BMBF – unterschlagen.¹ Macht man sich jedoch die Mühe, die 6 Seiten der Deklaration zu lesen, so werden genau an den ausgelassenen Stellen die eigentlich relevanten Stichworte und Zielsetzungen benannt: »die arbeitsmarktrelevanten Qualifikationen der europäischen Bürger« (S. 4). Als kritischer Beobachter darf man an dieser Stelle fragen, warum die so offenkundig merkantile Konzeption nicht auch als solche durch das Bundesministerium vertreten wird, sondern vielmehr in der hochschulkompatiblen und der deutschen Bildungstradition heuchelnden Variante verkauft wird. Angst vor der eigenen *courage*? Daran gemessen erscheinen die beiden zusätzlich beschlossenen Punkte nur noch als Bei- und Zierwerk, wenn sich die Unterzeichner verpflichten, »die europäische Zusammenarbeit im Bereich der Qualitätssicherung sowie die europäische Dimension in der Hochschulausbildung zu fördern«, wie es auf der Homepage des BMBF heißt.

An dieser Stelle hält uns die Geschichte Bolognas einen weiteren Treppenwitz bereit: Die bisherige Bezeichnung *Università degli studi di Bologna* schien nach diesem die Stadt und Italien weit überragenden Ereignis einfach nicht mehr gerechtfertigt. Gerade so, als würde sich das Universitätswesen zu neuen Höhen aufmachen, nachdem Bologna neu erfunden wurde, nannte sich die Universität kurzerhand um: Seit dem Jahr 2000 heißt sie nun *Università di Bologna – Alma mater studiorum*.

Unmöglich das Tempo von Paris bis Bologna beizubehalten, wurde ein zweijähriger Turnus beschlossen, in dem überprüft werden soll, ob die zunächst bis 2010 gesteckten Ziele auf nationaler Ebene umgesetzt

wurden. Doch statt Selbstbeschränkung ernst zu nehmen, blähten sich die Ziele und Vorhaben seit der Prager Konferenz 2001 immer weiter auf.

Im Prager Kommuniké (2001) ist die Mutation der ursprünglichen Ziele bereits stark fortgeschritten. Hier wird das die Mobilität der Studenten fördernde Leistungspunktesystem nicht mehr in Zusammenhang mit dem Studium, dessen korrekten Nachweis es garantieren soll, gebracht, sondern »solche Möglichkeiten [erleichtern] den Studenten den Zugang zum europäischen Arbeitsmarkt und erhöhen die Kompatibilität, Attraktivität und die Wettbewerbsfähigkeit der europäischen Hochschulen« (S. 4f.). Was das mit dem Bewertungssystem der im Studium erbrachten Leistungen überhaupt zu tun hat, bleibt unklar.

Als neue Zielsetzungen formuliert das Kommuniké allem voran das so genannte »Lebenslange Lernen« (LLL). Wohinter man lebenslange (Aus)Bildung bzw. Weiterbildung für bzw. in bestimmten Berufen oder Wissensbereichen vermutet, bleibt jedoch ein großes Fragezeichen stehen, schaut man sich an, was denn mit LLL gemeint ist. In einem Strategiepapier der Bund-Länder-Kommission (BLK) heißt es: »LLL orientiert sich sowohl an den *Lebensphasen* des Menschen von der frühen Kindheit bis ins hohe Alter, als auch an wesentlichen Elementen für Lebenslanges Lernen, die damit *Entwicklungsschwerpunkte* darstellen« (2004, S. 5); letztere sind: Einbeziehung informellen Lernens, Selbststeuerung, Kompetenzentwicklung, Vernetzung, Modularisierung, Lernberatung, Popularisierung des Lernens und chancengerechter Zugang. Dass hier nun keinerlei inhaltliche Lernziele mehr benannt werden, vielmehr das Lernen des Begleitens von Lernen (aber von was?) ausgesagt wird,² scheint keinen zu stören, vor allem dann nicht, wenn man den zugrunde liegenden Lernbegriff anschaut, der »verstanden [wird] als konstruktives Verarbeiten von Informationen und Erfahrungen zu Kenntnissen, Einsichten und Kompetenzen« (ebd.). Liessmann (2006) merkt richtigerweise und Bateson (1983, S. 488) zitierend an, dass »Informationen [...] mit Wissen und Erkenntnis noch nichts zu tun [haben]. Unter den zahlreichen Definitionen für Information ist vielleicht die des amerikanischen Systemtheoretikers Gregory Bateson noch immer

am erhellendsten: Information ist ›irgendein Unterschied, der bei einem späteren Ereignis einen Unterschied macht‹ (27f.).

Als weitere zwei Ziele werden sehr unspezifisch definiert: (1) Beteiligung der Studierendenschaft bei der Organisation und am Inhalt der Ausbildung (Woher wissen Sie, was Ihnen gelehrt werden sollte?) und (2) die Förderung der Attraktivität des europäischen Hochschulraums durch bereits mehrfach beschlossene Maßnahmen wie vergleichbare Abschlüsse und Zertifizierung (Akkreditierungsagenturen).

Wie könnte es anders sein, auch das Berlin Communiqué (2003) wurde erneut ein Fest der Superlative, konnte man doch nun die Teilnahme weiterer 8 Mitglieds- und zahlreicher interessierter Staaten vermelden – wie absurd, dass es sich hierbei auch um Vertreter des Heiligen Stuhls, Lateinamerikas und der Karibik handelte. Noch einmal werden die Ziele stark erweitert:

- Förderung der Qualitätssicherung auf institutioneller, nationaler und europäischer Ebene, wobei der Akkreditierungs- und Zertifizierungsprozess im Mittelpunkt steht. Es taucht erstmals die institutionelle Autonomie der Hochschulen auf.
- Verbesserung der Anerkennung von Abschlüssen; jeder Studierende erhält ab 2005 das sog. *diploma supplement* in einer weit verbreiteten europäischen Sprache – das heißt auf Deutsch: natürlich in Englisch.
- Beteiligung der Studierenden am Bologna-Prozess; diesmal wird ihnen über den Inhalt ihres Studiums hinaus auch die Teilhabe an den Hochschulsteuerungsprozessen zugesagt.
- Förderung der europäischen Dimension im Hochschulbereich; u. a. in Form der Förderung des Fremdsprachenunterrichts.
- Steigerung der Attraktivität des Europäischen Hochschulraums im globalen Maßstab, u. a. durch Förderung von Studierenden aus Entwicklungsländern, aber auch durch den Einbezug von Wirtschaft und Sozialverbänden in Foren zur Internationalisierung der Hochschulen.
- Einbeziehung der Doktorandenausbildung in den Bologna-Prozess; ohne es zu kommunizieren wird vom beschlossenen zweistufigen

System des Bachelor/Master auf einen dreigliedrigen Zyklus des Bachelor/Master/PhD umgestellt.

Gerade der letzte Punkt verdient Aufmerksamkeit. Offensichtlich war und ist den Ministern aufgegangen, dass mit der Fokussierung auf das zweistufige System gar nicht klar ist, woher nach einem Studium, das durch Modularisierung als arbeitsmarktkompatiblere Berufsausbildung angelegt wird, weiterhin der wissenschaftliche Nachwuchs und das *know how* wissenschaftlichen Arbeitens herkommen soll, wenn die erste 3-Jahres-Phase eines berufsqualifizierenden Bachelor-»Studiums« davon nichts lehrt. Absurd war zu glauben, dies könne in einer anschließenden 2-Jahres-Master-Phase aufgeholt und bestenfalls mit Promotion abgeschlossen werden. Offensichtlich scheint die rein am Arbeitsmarkt orientierte Logik ihre Grenzen da erreicht zu haben, wo die Frage nach dem Nachwuchs in der universitären Lehre sowie in der innovativen Forschung virulent wird. Oder wie erklärt man sich das plötzliche Auftauchen des vermeintlich schon verabschiedeten Begriffs »Forschung« in diesem Kommuniké – und das gleichberechtigt in der Formulierung: »Europäischer Hochschul- und Forschungsraum – zwei Säulen der Wissensgesellschaft« (S. 8). Wir kommen hierauf zurück.

Die bereits vorher beschlossenen Studiengebühren sowie die in Berlin beschlossene erweiterende Mitbestimmung der Studierende gibt Anlass zu einer erneuten historischen Reminiszenz. Hatte sich nach der Gründung in Paris die so genannte »Magisteruniversität« durchgesetzt, in der die Leitung der Hochschule sowie die Bestimmung der *curricula* durch die Lehrenden wahrgenommen wurde, so beschritt man im mittelalterlichen Bologna andere Wege. Hier etablierte sich die so genannte »Studentenuniversität«, die, wie der Name nahe legt, von den Studierenden unterhalten wurde. Das ging so weit, dass die Studierenden die Inhalte der Lehre bestimmten, stellten sie ihre Lehrer doch selbst mit Jahresverträgen an und besoldeten sie nach Gutdünken. Es dürfte nicht verwundern, welches Modell sich – vor allem in Deutschland, der Bildungsnation – durchgesetzt hat: die von den Theologen errichtete Magisteruniversität und nicht die von den Juristen initiierte Studentenuniversität. Hinter diesen beiden

Varianten europäischer Hochschulgeschichte stehen auch verschiedene Fachtraditionen. Bleiben in der Jurisprudenz die Fragestellungen methodisch subsummierbar oft in überschaubarem Rahmen, kann die theologisch-philosophische Frage nach dem, was dem Menschen nicht zuhanden ist, nicht nur auf eine methodische Frage, sondern auf ein grundsätzliches Menschenbild, eine Ethik und eine Metaphysik zurückgeführt werden. Insofern war – und ist in vielen Fällen – die Magisteruniversität für die Geistes- und Sozialwissenschaften nach wie vor das richtige Modell, denn ethisches Verhalten, Durchdringen metaphysischer Probleme, Rhetorik und vieles mehr, die sich Studierende an Universitäten erarbeiten (müssen/sollten), können nicht ohne Vorkenntnis antizipiert werden, um in der Entscheidungslage zu sein, welche Lehrinhalte – und damit welcher Lehrer – hierfür notwendig seien. Dass wir hier mit Bologna an einem Wendepunkt stehen, der das auf eine simple rationale Fragestellung reduzierende Gegenmodell favorisiert, stimmt nachdenklich, geht aber mit der merkantilen Absicht der Hochschulreform Hand in Hand.

Dass die *Autonomie der Hochschule* wie sie im Communiqué benannt wird, ebenfalls lediglich eine Renaissance ist, mag nun kaum noch verwundern, wird doch heute unter diesem Schlagwort eine effiziente Verwaltung der Universität und der Fachbereiche bzw. Fakultäten angestrebt, deren Oberhäupter keine Wissenschaftler selbst, sondern Technokraten mit ökonomischem *know how* sein sollten: eine Funktionärskaste. Vergleichbar stellte der Papst im Italien des 16. Jahrhunderts die Universität Bologna unter die Leitung eines Kardinal-Gesandten, der vom ihm persönlich ernannt wurde. Es ging und es geht auch heute um Einfluss auf die Inhalte der Lehre und um Macht, egal, wer sich durch die intendierte Neustrukturierung Zugriff auf die universitäre (Selbst)Verwaltung erhofft – der Staat oder die Wirtschaft. Hoffen wir, dass es keine 150 Jahre dauert, bis dieses Modell zurückgedreht wird. Im Falle Bolognas war es nämlich Napoleon, der diesen Paradigmenwechsel im Jahr 1800 wieder rückgängig machte und bestimmte, dass von nun an ein Professor als Rektor die Leitung der Hochschule übernehme.

Zum Bergen Communiqué (2005) nur kurz im gewohnten Duktus: Es wurden 5 neue Teilnehmerstaaten und als beratende Mitglieder der europäische Gewerkschaftsverband (EI) und der Arbeitgeberverband (UNICE) sowie die *European Association of Quality Assurance* (ENQA) aufgenommen, wobei letztere damit schon vor den Akkreditierungsverfahren Einfluss auf die Gestaltung der Studiengänge erhält. Bei den Zielsetzungen wird vor allem die Forschung gestärkt, die nicht zu Lasten der qualifizierten Lehre gehen sollte, Synergien zwischen Universitäten und »anderen« Forschungsinstituten sollen gefördert werden.³ Die Promotionsphase wird auf einen *workload* von drei bis vier Jahren festgelegt – ein Schelm, der jetzt mitgerechnet hat und auf Regelstudien- und Promotionszeiten kommt, die gleich bzw. sogar höher liegen als aktuell in vielen Fächern in Deutschland. Zudem sollen die »doctoral programmes promote interdisciplinary training and the development of transferable skills, thus meeting the needs of the wider employment market« (S. 4).

Nach diesem Durchgang sind wir froh, dass dieser Beitrag bereits erschienen ist, wenn die Folgekonferenz im Frühjahr 2007 in London stattfinden wird, denn schon Goethe wusste: Getretener Quark wird breit.

Aktueller Stand der Kritik

Aufgrund der Fülle an Zielstellungen und Vorhaben des Gesamt-Bologna-Prozesses werden wir hier nur die wichtigsten Punkte herausgreifen und deren Implikationen diskutieren: (1) Mobilität der Studierenden und das zugrunde gelegte Modell der ECTS-Leistungspunkte, (2) kürzere und berufsbezogener Studiengänge durch Modularisierung, (3) Qualitätssicherung durch Akkreditierungsagenturen und Evaluationskriterien und (4) Ökonomisierung von Wissen statt Vermittlung von Bildung.

Mobilität der Studierenden und das zugrunde gelegte Modell der ECTS-Leistungspunkte

Der Bologna-Prozess ist verbunden mit der Verlockung, die Mobilität der europäischen Studenten zu erleichtern und damit die Attraktivität aller

europäischen Hochschulen zu steigern. Erreicht werden soll dies über das so genannte Leistungspunktesystem, realisierbar über die ECTS-Punkte.

Das Leistungspunktesystem soll die Vergleichbarkeit der Studienleistungen gewähren, so dass je nach Veranstaltungsart eine bestimmte Anzahl an Leistungspunkten erworben werden kann. Dabei soll sich aber die Leistungsmessung nicht mehr an prüfbaren Inhalten orientieren, die heute zur Vergabe von Leistungsscheinen und Noten über Prüfungen oder Seminararbeiten führen. Das neue Maß heißt *workload*, die Abrechnung von Studienleistung über Arbeitszeit. »Workload, so lehrt das virtuelle Wörterbuch der Bologna-Universität, ist der in Zeitstunden gemessene erwartete Arbeitsaufwand, den ein Student für das Erreichen seines Studienziels zu erbringen hat« (Brenner, 2007, S. 86). Vorgesehen ist, dass für je 30 Stunden *workload* 1 *credit point* vergeben wird. »Nach 180 Credits – also 5.400 Arbeitsstunden – hat der Student seinen ersten akademischen Grad, nach 240 Credits – also weiteren 1.800 Stunden Workload – den zweiten erworben« (ebd.). Dabei ist zunächst einmal egal, *was* in diesen Stunden und *ob* dieser Arbeitsaufwand geleistet wird, denn die Bemessung orientiert sich an dem »erwarteten« Arbeitsaufwand. »Es gehört zu den Ironien der Weltgeschichte, daß die Marxsche Arbeitswertlehre, die von den Wirtschaftswissenschaften mit Abscheu *ad acta* gelegt wurde, in der europäischen Bildungsplanwirtschaft fröhlich Urstand feiert: Der Wert eines Studiums bemißt sich nach der dafür aufgewendeten durchschnittlichen Arbeitszeit. Solch eine Renaissance des Marxismus im Zentrum einer sich selbst als liberal mißverstehenden Bildungsreform ist wahrlich nicht zu verachten« (Liessmann, 2006, S. 110).⁴ Wie man also den tatsächlichen Lernfortschritt – ohne weitere bürokratische Kontrollmechanismen – verlässlich überprüfen will, ist derzeit völlig unklar, denn die »Kontaktzeiten« – hier sind die tatsächlichen Seminar- und Vorlesungsstunden gemeint – werden nur einen geringen Bruchteil der aufzuwendenden Zeiten ausmachen – und nur die sind verlässlich überprüfbar. Regelmäßige Fragebögen und »Lerntagebücher« sollen offensichtlich darüber Aufschluss geben, deren Verlässlichkeit allerdings stark angezweifelt werden kann. Nicht angezweifelt werden kann, dass hiermit erneut Verwaltungs- und Prüfaufwand auf die

Lehrenden zukommt, der weitere Zeit von produktiver und innovativer Lehre wie Forschung abziehen wird.

Dass die viel gepriesene Mobilität mittels Einführung von Leistungspunkten offensichtlich nicht erreicht werden kann, liegt auf der Hand. Für die Studierenden des Bakkalaureat wird es bereits aus Zeitgründen schwierig, die Option auf ein Auslandssemester auszuüben. Das müssten sie bei erfolgreicher Einführung der europäischen Hochschulreformen auch gar nicht mehr, denn *in praxi* würde die Standardisierungslogik der Bewertungs- und Effizienzkriterien bedeuten, »tatsächlich überall das gleiche zu studieren – weshalb man dann getrost zu Hause bleiben kann« (Liesmann, 2006, S. 109 – Herv. LAN & JvOo). Was den gebildeten Menschen, den *scholar*, vergangener Jahrhunderte auszeichnete und weswegen er von Ort zu Ort, von Universität zu Universität zog, war das *Andere*, was es dort als auch auf der Reise selbst zu entdecken gab. Bildung (sich ein Bild machen) intendierte hier nicht Adaption an einen (globalisierten) Markt, sondern Schaffung *und* Erfahrung von Welt durch *und* für den Menschegeist. Erst durch die Erfahrung des *Anderen*, der Differenz, konnte es gelingen, dass Wissenschaft dynamisch, dialogisch und produktiv verlief; sie schöpfte von und mit dem *Anderen*. Wird das Andere, Neue, Nichtalltägliche nun eingeebnet, wie es z. B. die Vorgaben der Deutschen Gesellschaft für Psychologie vorsehen, die bis ins Detail für alle Studiengänge in ihrem Einflussbereich geregelt haben will, was dort gelehrt werden soll, so ist es fraglich, was wissenschaftliche Produktivität und Kreativität dann noch bedeuten kann: Produktivkraft wohl nur noch nach den Oberflächenerfordernissen des Kapitalakkumulationsprozesses, *vulgo* des Neoliberalismus. Was dann bestenfalls noch verlocken mag, den Studienort zu wechseln, sind maximal die Lebens- und Freizeitangebote *außerhalb* der Universität oder für wenige Idealisten die Zufälligkeiten der Individualität der Professoren.

Aber auch die unterschiedliche Bewertung der Lehrveranstaltungen von Universität zu Universität und von Land zu Land werden dazu führen, dass man am besten dort studiert, wo man für die gleiche Veranstaltungsart mehr Leistungspunkte bekommt, vorausgesetzt man wird für das Studium im Ausland zugelassen. Um sich das plastisch anzuschauen,

muss man gar nicht über die deutschen Grenzen hinwegsehen, wo z. B. die bisherige Bologna-Musterschülerin Österreich demnächst begrenzende ›Ausländerquoten‹ für 7 Studienfächer einführen wird – ein Blick nach Bayern reicht. So haben sich die bayrischen Universitäten München und Erlangen-Nürnberg jeweils auf unterschiedliche Bewertungsmodelle geeinigt: die eine auf ein 3-, die andere auf ein 5-stufiges Bewertungssystem. Wie sollen beide bei einem Studienwechsel verrechnet werden, ohne erreichte Punkte zu nivellieren bzw. andere aufzuwerten? Faktisch ist so ein Wechsel innerhalb Bayerns bereits ausgeschlossen. Aber auch für die *employability* – so die Bezeichnung für die Beschäftigungsfähigkeit der Absolventen einer jeweiligen Universität – sieht es in vielen Bereichen nicht besser aus. Universitäten bzw. Fakultäten haben ihren begründeten historischen wie aktuellen Ruf. Statt einer Durchmischung von europäischen Studierenden wird es zu Konzentrationen kommen, ein Problem, dass zum Glück nicht auf die Arbeitgeber zurückfällt. Jedoch zeigt bereits das Beispiel der Lehramtsausbildung in Deutschland anschaulich, dass auch nach dem Studium der Mobilität Grenzen gesetzt sind. In Deutschland bildet jedes Bundesland seinen eigenen pädagogischen Nachwuchs aus, denn Bildung fällt in die alleinige Hoheit der Länder. Es ist nicht anzunehmen, dass zukünftig wie auch jetzt schon, ein norddeutsches Bundesland, trotz Mobilität und Anerkennung, einen Absolventen einer süddeutschen Universität einstellen wird – es sei denn aus akutem Mangel, denn unterschiedliche Schulsysteme verlangen nach unterschiedlich qualifizierten Lehrkräften. Ähnliches gilt für Theologen.

Kürzere und berufsbezogenere Studiengänge durch Modularisierung

Wie wir bereits schelmisch vermerkt haben, wird nur ein Teil der Studiengänge kürzer und Kosten sparender und diese wiederum nur zum Teil berufsbezogener, wie wir am Ende dieses Abschnitts noch zeigen werden. Abzusehen ist in jedem Fall, dass ein kürzeres, berufsbezogenes und billigeres Studium für den Teil, der sich zum Master bzw. zum PhD ausbilden lassen möchte, nicht zu bekommen ist. Oder anders formuliert: »Im Grundstudium wird das wissenschaftliche Niveau sinken, die

Zahl der Studienabschlüsse wird dafür steigen, für an der Wissenschaft oder einer wirklich guten Ausbildung Interessierte wird sich das Studium verteuern und verlängern, so daß es sogar nach den Kriterien der Ökonomisierung fraglich erscheint, ob sich das alles rentiert« (Liessmann, 2006, S. 108). Beispiele hierfür finden sich bereits jetzt schon zuhauf, wenn sich wissenschaftlich-methodisch interessierter Nachwuchs z. B. in Methoden der qualitativen Sozialforschung, weiterbilden will, »muss er diese Kompetenzen außeruniversitär bzw. in An-Instituten *kostenpflichtig* erwerben« (Allolio-Näcke & van Oorschot, im Druck).

Modularisierung ist derzeit das Zauberwort, um kürzere und berufsbezogenere Studiengänge zu kreieren, aber es ist wohl aktuell auch dasjenige Wort, das jeder Kollege und jede Kollegin an den Universitäten zum *Unwort des Jahres* wählen würde. Dahinter steht der aus Tortenstückchen bestehende Wissenskuchen, den man – inhaltlich und zeitlich vorgegeben – am Ende des Jahres mit nach Hause nehmen kann. Man könnte auch, grenzte dies von Sache und Begriff her nicht wiederum an ein Unwort, von Fachhochschulisierung der Universitäten sprechen: Ein vorgegebenes *curriculum*, das möglichst schnell, effizient und in unumkehrbarer Reihenfolge durchlaufen werden muss – kurzum: Berufsausbildung. Das war das Ziel der Reform und es wird erreicht. Dass damit eine Nivellierung zwischen Universität und Fachhochschule einhergeht, scheint niemanden zu stören, ein Umstand, der insbesondere mit Blick auf den wissenschaftlichen Nachwuchs verärgert. Dass den Fachhochschulen, an denen von ihrer Zielstellung her nur begrenzt geforscht werden kann, das Promotionsrecht übertragen wurde, grenzt eher an einen Skandal, denn an eine Wertschätzung – dass diese sich dann in *university of applied science* umbenennen, ist nur konsequent.⁵ Ob damit eine Abschaffung der Universität an sich intendiert ist, wie Liessmann vermutet (2006, S. 116), kann noch nicht entschieden werden.

Um aber das Gesicht zu wahren, ist für die Universitäten angedacht, ein wenig des Freiraumes von Studium beizubehalten, indem hier die Module (fast) beliebig austauschbar und verrechenbar behandelt werden: »Studien aller Arten sollen in Modulen angeboten und absolviert werden können, wobei Module zusammenhängende Einheiten darstellen, die

dann wie die Elemente eines Elektronik-Baukastens zusammengefügt und gegebenenfalls ausgetauscht werden können. In der Tat orientiert sich diese Überlegung weder am inneren Aufbau einer Wissenschaft und einer daraus abzuleitenden Didaktik noch an lerntheoretischen Erfordernissen, sondern am Modell eines industriellen Setzkastens, wie ihn etwa ein schwedisches Möbelhaus exzessiv praktiziert. [...] Die ersten Ergebnisse dieser Wissensfabrik sind bereits zu besichtigen. Man fügt einige Basismodule Philosophie und Ethik zu einigen Modulen Betriebswirtschaftslehre und Managementtechniken – schon ergibt sich ein wunderbarer Studiengang »Business Ethics« (Liessmann, 2006, S. 112). Hier mag sich ja noch der Sinn und Zweck eines solchen Unternehmens ablesen lassen, was aber Studiengänge wie »Kultur, Individuum und Gesellschaft« (an der Ruhr-Universität Bochum), »Gesellschaften, Globalisierung und Entwicklung« (an der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn) oder »Leitung und Management in multiprofessionellen Gesundheits- und Sozialdiensten« (an der Katholischen Fachhochschule NRW) dem Arbeitsmarkt bringen sollen, dies zu wissen, bleibt bis auf weiteres den kühnen Erfindern derselben vorbehalten. Nicht allein die Zutaten machen eine Torte aus, sondern auch das Wissen, wie, in welcher Reihenfolge und mittels welcher Verfahren sie zu mischen sind, damit ein ansehnlicher, schmackhafter und auch gut verdaulicher Kuchen entsteht.

Was Humboldt in folgender Formel für die Wissenschaft beweint, lässt sich auch auf den zukünftigen Arbeitsmarkt übertragen: »Sobald man aufhört, eigentlich Wissenschaft zu suchen, oder sich einbildet, sie brauche nicht aus der Tiefe des Geistes geschaffen, sondern könne durch Sammeln extensiv aneinandergereiht werden, so ist Alles unwiederbringlich und auf ewig verloren« (2002, S. 257f.). Es werden wissenschaftliches Denken und Bildung zugunsten von partikularem Wissen aufgegeben. Die *employability*-Absolventen werden über einen enormen Wissensschatz verfügen, Wissen, das zwar gewusst, aber weder verknüpft noch angewendet werden kann, denn nach dem Bologna-Prozess wird die Universität nicht mehr das sein, was sie heute noch (?) ist: »Universitäten haben die Aufgabe, fachlich hoch qualifizierte, reflexions- und kritikfähige und vielleicht sogar gemeinwohlorientierte junge Eliten heranzubilden,

die Schlüsselfunktionen in Staat, Gesellschaft und Wirtschaft einnehmen werden« (Brenner, 2007, S. 88). Es gehört eben nicht nur in Führungspositionen dazu, fachlich brillant zu sein, sondern gerade die oft zitierten aber häufig vernachlässigten *soft skills* zu beherrschen: rhetorische Eloquenz, soziales Gespür in Form von Mitarbeiterführung, klassische Bildung, um nicht nur über Marktzahlen, sondern auch über ein Goethe-Gedicht angeregt sprechen zu können. Bildungseliten nannte man diese Menschen einst, in Zukunft werden es windschnittige Technokraten und ubiquitär einsatzfähige Karrieristen sein. Warum an dieser Stelle niemand vor den oft beschworenen ›Folgekosten‹ warnt, die auf die Wirtschaft durch Zusatzqualifikation in diesen Bereichen zukommen, kann nur mit ideologischer Blindheit erklärt werden.

Qualitätssicherung durch Akkreditierungsagenturen und Evaluationskriterien

Über die Güte und Angemessenheit sowie die Verwertbarkeit in Hinsicht auf die *employability* der im Vorangegangenen behandelten neuen wie alten Studiengänge sollen zukünftig so genannte Akkreditierungsagenturen entscheiden. Die 6 für Deutschland vorgesehenen Agenturen werden von der *Stiftung zur Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland*, dem so genannten ›Akkreditierungsrat‹, berufen. Diesem Rat gehören 4 Hochschulvertreter (Professoren), 4 Landesvertreter (Ministerien), als Vertreter der Berufspraxis 2 Gewerkschafter (IG Metall und GEW), 2 Vorstände (BMW AG und Continental AG) sowie ein weiterer Ministerialer, zwei Studierende und schließlich zwei ›internationale Vertreter‹ aus Wirtschaft und Wissenschaft an, den von ihm berufenen Agenturen eine variable Anzahl der gleichen Kategorien ohne Ministerienvertreter. Einmal berufen, sollen diese Agenturen in der Lage sein, gut 8.833 grundständige und 2.770 weiterführende Studienmöglichkeiten an 337 deutschen Hochschulen in 168 Orten zu begutachten und zu zertifizieren. Zwei der Agenturen beschränken sich dabei auf einen engen Fächerkanon, die anderen vier akkreditieren alles: von der Archäologie *bis* zur Zahnmedizin – der universelle Studien-TÜV. Allein die beschriebene Zusammensetzung macht schon klar, dass die in den Agenturen Arbeitenden

weder in der Lage sind, selbstständig *eine* Wissenschaft zu bewerten, noch das ganze Wissenschaftsspektrum. Also arbeiten sie – im besten Falle – im Prinzip wie Unternehmensberatungen: »Sie holen sich das Fachwissen von denen, von denen sie sich bezahlen lassen« (Brenner, 2007, S. 86f.), also den Hochschulen selbst; im schlimmsten Falle hingegen entscheiden sie selbst, denn »[d]ie Akkreditierungskommission kann zu ihren Beratungen externe Experten als Gäste zuziehen [...] Gäste und Beobachter besitzen kein Stimmrecht« (ACQUIN-Satzung, §9 Abs. 1).

Welchen Sinn solche Agenturen haben, hat sich uns nicht erschlossen, außer dass sie Unmengen an Geldern verschlingen. Mal abgesehen von den Kosten, die wahrscheinlich dem Steuerzahler zur Last gelegt werden, ist die Zusammensetzung der Agenturen mit am »Wirtschaftsleben Beteiligten, die von der Arbeitgeber- und der Arbeitnehmerseite vorgeschlagen« werden, äußerst fraglich, zumal zu den Qualifikationsanforderungen der Beteiligten keine Angaben gemacht werden. Was prädestiniert einen Vorstandschef zur Begutachtung und Bewertung eines Fagott-Studiums, der Slawistik oder auch nur der Mathematik? Warum dürfen im Akkreditierungsrat Vertreter der Ministerien (staatliche Verwaltung) sitzen, wo doch Artikel 5 Abs. 3 GG Forschung und Lehre dem staatlichen Zugriff bewusst entzieht, indem er beide für »frei« erklärt? Bedenklich. So wird es zunächst »kommen, wie es kommen muss: Es wird sich eine Funktionärskaste herausbilden, die gemeinsam mit den Experten der Agenturen und fernab von jeder öffentlichen Wahrnehmung und parlamentarischen Kontrolle die Definitions- und Exekutionsmacht über die deutschen Hochschulen ausübt« (Brenner, 2007, S. 87). Es ist jedoch wünschenswert und nicht ohne Wahrscheinlichkeit, dass eines der höheren Gerichte, auf die im Zweifelsfalle immer Verlass ist, dieser Praxis ein Ende setzt.

Im Gegensatz zur Akkreditierung ist Evaluation zur Qualitätssicherung richtig verstanden wichtig und sinnvoll, sofern sie nicht in Pseudowissenschaften wie die Evaluationsforschung ausufert, denn »[i]n einer Forschung über Forschung werden Schleifen angelegt, die sich beliebig oft selbst aufrufen lassen« (Toepfer, 2007, S. 82), oder »Evaluationen und Rankings [...] als wunderbare Vorwände [dienen], um Budgets zu kürzen, die Schließung von Instituten, Studienrichtungen, Fortbildungsangeboten und Wissenschaftsstandorten zu fordern« (Liessmann, 2006, S. 87). Die entscheidende Frage, die sich hinsichtlich der Evaluation von Forschung und Lehre für die Universität oder einzelne Studiengänge stellt, ist die nach den Kriterien, nach denen bewertet wird, denn Evaluation »schafft [...] erst die Wirklichkeit, die sie zu bewerten vorgibt« (Bröckling, 2004, S. 78). So werden im Moment an allzu vielen Stellen völlig unreflektiert die Gütekriterien der Natur- und quantifizierenden Wissenschaften auf den Bereich der Geistes- und Sozialwissenschaften übertragen, ohne nach deren Anwendbarkeit zu fragen. Es wird beständig gefordert, Qualität der Forschung durch Einwerben von Drittmitteln zu belegen, aber – so sollte bedacht werden – Drittmittel wofür? Sicher, für die ein oder andere DoktorandInnenstelle lohnt sich ein Antrag und wird gern gestellt, aber wofür sollte Geld eingeworben werden, wenn das Potential der Geisteswissenschaftler in ihrem Kopf und nicht in der apparativen Ausstattung des Arbeitsplatzes besteht? Auch innovative Ideen lassen sich hier mit wenigen finanziellen Mitteln in die Tat umsetzen. Man müsste Menschen nur arbeiten lassen.

Analog verhält es sich mit dem so genannten *impact factor*, nach dem wissenschaftliche Publikationen bewertet werden. Die Idee dahinter ist, dass eine Publikation in einem hoch angesehenen Journal mit hohem *impact factor*, da häufig in der *scientific community* zitiert, auch für die Güte des Beitrags steht. Dass dies zwar für die Naturwissenschaft (mit wenigen Einschränkungen) gilt, da die in deren Zeitschriften vorgestellten Experimente, also replizierbare Dinge, sind, mag einleuchten.⁶ Für die Geistes- und Sozialwissenschaften mit ihren vielen konkurrierenden Menschenbildern und Forschungstraditionen gilt dies nicht. Hier bestimmt nicht die Güte eines Beitrags, ob er in einem bestimmten Journal

abgedruckt wird, sondern ob er in ein bestimmtes Paradigma passt bzw. ob der Autor sich in deren Methodenspektrum bewegt oder der Zitationsgemeinschaft angehört. »Experten bewerten Experten, die Experten bewerten. [...] Natürlich: Zitationskartelle gab es immer schon – aber gegenwärtig strukturieren diese nicht nur die Karrieren ihrer Mitglieder, sondern beeinflussen auch die Finanzierung und damit die Existenz ganzer Forschungsrichtungen« (Liessmann, 2006, S. 101), denn meist sitzen die selben WissenschaftlerInnen ebenfalls als Gutachter bei der Deutschen Forschungsgemeinschaft. Insofern gehört es zu den Binsenweisheiten, dass auch das so genannte *peer review* aus der quantifizierenden Wissenschaft hier an seine Grenzen stößt. Die möglichen und potentiellen AutorInnen sind bei den Reviewern einschlägig bekannt, so dass allein am Forschungsujet, am Schreibstil oder an bestimmten Redewendungen erkannt werden kann, wer den Text geschrieben hat. bzw. aus welcher Schule der Autor kommt.⁷ Eine solche Praxis auf die Geistes- und Sozialwissenschaft angewandt, dient in jedem Falle *nicht* der Qualitätssteigerung oder -sicherung, vielmehr werden Mittelmaß und Konventionalität befördert.

Davon abgesehen aber geht es – wenn man ehrlich ist – um etwas ganz anderes: »Da sich niemand mehr der Mühe unterziehen will, einen Aufsatz, den er beurteilen soll, zu lesen, ist es gut zu wissen, in welcher Zeitschrift dieser Aufsatz erschienen ist, mit welchem Impact-Faktor diese Zeitschrift ausgestattet wurde und welche Punkteanzahl deshalb diesem Aufsatz gegeben werden kann. Multipliziert man dann die Anzahl von Publikationen mit den Impact-Faktoren der Publikationsorgane, ergibt sich eine Zahl, nach der man jährlich die Wissenschaftler reihen kann. Man hat ein sicheres Qualitätsmerkmal und muß nie mehr auch nur eine Zeile von dem lesen, was die Forscher geschrieben haben« (Liessmann, 2006, S. 84). Ein hartes aber wahrscheinlich zutreffendes Urteil.

Damit verweist Liessmann auf den eigentlich relevanten Zusammenhang und Fehlschluss, der im vermeintlichen Evaluieren von Forschung und Lehre dominiert: Auch wenn es vornehmlich um Qualitätssicherung und -steigerung gehen soll, wird was das Zeug hält quantifiziert, wird Qualität, statt in Quantität überführt, aufgelöst. Das, was die eigentliche

Qualität einer Forschungsarbeit ausmacht – Kant hat z. B. nach seiner Berufung 10 Jahre lang (fast) nichts publiziert (vgl. Liessmann, 2006, S. 88f.) –, interessiert nur eingeschränkt, denn quantifizierende Evaluation »kanalisiert die Tätigkeiten von Wissenschaftlern: Alles konzentriert sich nun darauf, den quantitativen Vorgaben in quantitativer Weise zu entsprechen. Da kann es schon einmal vorkommen, daß man es mit Quellen, Autorschaften und Seriosität nicht ganz so ernst nimmt« (ebd., S. 98).

Dies veranlasste im vergangenen Jahr spät, aber immerhin dann doch, den deutschen Wissenschaftsrat zu einer Notbremsung: Er warnte in der Pressemitteilung 04/2006 vom 30. Januar 2006 vor der Übertragung der Gütekriterien der Natur- auf die Geisteswissenschaften und forderte stattdessen »die Erarbeitung fachspezifischer Leistungskriterien« (S. 6). Er weist auch darauf hin, dass Drittmittelinwerbung kein entscheidendes Kriterium zur Bewertung von Qualität geisteswissenschaftlicher Forschung sei (vgl. ebd.). Bisher jedoch scheint dieser Ruf des die Bundesregierung beratenden Organs im Rauschen und Tönen des Bologna-Vokabulars untergegangen zu sein, sonst hätte man erkannt, dass »[d]ie Leistungen der Geisteswissenschaften in Deutschland [...] in der Forschung ebenso wie in der Qualifizierung des wissenschaftlichen Nachwuchses sehr gut und international anerkannt [sind]. Sie werden in einem selbstverständlich gewordenen internationalen Austausch erbracht und setzen auf vielen Feldern Maßstäbe. Die Geisteswissenschaften gehören zu den Wissenschaftsbereichen, die international Ausweis der Kultur- und Forschungsnation Deutschland sind« (ebd., S. 5). Der politische Reflex, 2007 zum *Jahr der Geisteswissenschaften* zu erklären, kann in keinem Falle die angemessene Reaktion auf diese Feststellung sein, denn hierbei geht es nicht um die Geisteswissenschaften sondern vielmehr um politisches Kalkül und *publicity*, sonst würde die Politik nicht tatenlos zusehen, wie nachhaltig die Geisteswissenschaften aktuell dem Rotstift anheim fallen: »Wenn die Eintreibung von Drittmitteln zum Qualitätskriterium einer Wissenschaft wird, wird der zum Versager, der solche Mittel gar nicht benötigt, weil ein Kopf zum Denken genügt. Ein kleines geisteswissenschaftliches Institut, das kaum mehr kostet als ein Professor und seine Assistenz, aber nur wenige Absolventen aufzuweisen hat, muß

deshalb aus Kostengründen geschlossen werden; die paar hundert Millionen Euro, die für ein schlecht geplantes Technologieinstitut so nebenbei in den Sand gesetzt werden, fallen demgegenüber nicht weiter ins Gewicht« (Liessmann, 2006, S. 125).

Ökonomisierung von Wissen statt Vermittlung von Bildung

Es stellt sich die Frage, ob an dieser Stelle überhaupt noch über das Thema Ökonomisierung von Wissen berichtet werden soll, doch erscheint es dringend geboten hier noch einmal zusammenfassend die Zusammenhänge zwischen Wirtschaft, Politik und den Bildungsreformen herauszustellen, um zu zeigen, wessen Kind hier geboren und von den Universitäten gehätschelt werden soll. Oder in Liessmanns Worten: »Weder ist die Wissensgesellschaft ein Novum noch löst sie die Industriegesellschaft ab. Eher noch läßt sich diagnostizieren, daß die zahlreichen Reformen des Bildungswesens auf eine Industrialisierung und Ökonomisierung des Wissens abzielen, womit die Vorstellungen klassischer Bildungstheorien geradezu in ihr Gegenteil verkehrt werden« (2006, S. 8).

Worum es in der Unterscheidung von Wissen und Bildung geht, ist die Frage, ob man das, was man weiß, verstanden und somit reflexiv durchdrungen hat, durch Verknüpfung von Wissensinhalten angemessen erklären und weiterdenken kann; nichts anderes hatte Humboldt von der Bildung gefordert: ein mit Kant begründetes, theoretisch wie praktisch vernünftiges Individuum, dass sich selbst in der Auseinandersetzung mit der gegenständlichen Welt kreativ (er)findet und durch das wiederum der Mensch zu sich selbst findet. Zu wissen dagegen bedeutet lediglich, dass man einen Wissensinhalt gelernt, sich gemerkt hat und bei Bedarf abrufen kann. Bildung verweist also auf ein Mehr als nur die reine Kenntnis, sie verweist zugleich auf *imago* (Bild) und *creatio* (Bildung). Warum Descartes in seinen *Meditationes de prima philosophia* zu dem Schluss kommt, »cogito, ergo sum«, ist aus der Wissensperspektive nicht von Bedeutung. Wichtig ist, dass man weiß, dass er es sagte. Dass an diesem folgenreichen Satz unser gesamtes neuzeitlich-modernes Denken und Streben entstanden und noch immer durch ihn bestimmt ist, kann

vernachlässigt werden. Was sagt uns schon ein Satz aus dem Jahre 1641, wenn die heutige ›Halbwertszeit‹ des Wissens lediglich von Bildungsreform zu Bildungsreform reicht. Dass mit der Negation der Frage nach dem *Warum* auch die nach Wahrheit und Erkenntnis obsolet wird, ist nur konsequent und wird paradigmatisch und wissenschaftsintern in den Spielarten des Konstruktivismus und deren Verzicht auf die Wahrheitssuche jenseits der Eigenerkenntnis deutlich (vgl. Zielke, 2006). »Solcher Verzicht [auf Wahrheitsstreben und Kontextualisierung von Wissen – JvOo & LAN] ist die Voraussetzung dafür, daß Wissen nicht nach seinen eigenen Kriterien, sondern nach ihm äußerlichen Gesichtspunkten betrachtet und verwaltet werden kann. Die Ökonomisierung des Wissens hat seine Entschärfung zur Voraussetzung« (Liessmann, 2006, S. 150).

Am eindrücklichsten verdichtet sich dieser Konnex im allgegenwärtigen Begriff des ›Wissensmanagements‹. Mit dem Begriff wird der Abschied von der Befähigung zum Erkenntnisgewinn und den hierfür notwendigen Fertigkeiten euphemistisch gefeiert, denn beim Management von Menschen und Dingen, also Ressourcen, geht es nicht um inhaltliche Fragen, sondern um Steuerung von Prozessen unter »Ausklammerung von Wahrheits- und Geltungsfragen« (Kocyba, 2004, S. 303). Es geht um Wissen, »das wie ein Rohstoff produziert, gehandelt, gekauft, gemanagt und entsorgt werden soll, es geht [...] um ein flüchtiges Stückwerkwissen, das gerade reicht, um die Menschen für den Arbeitsprozeß flexibel [...] zu halten« (Liessmann, 2006, S. 53). Dass aus einem solchen Verständnis heraus dann Ideen wie Modularisierung (funktional differenzierte Fertigung an kostengünstigen Standorten), ECTS-Punktesystem (industrielle Normen im DIN- und ISO-Format) und Akkreditierung (Patentzulassung) für die Industrialisierung der Universitäten geboren werden, mag nicht verwundern, denn es geht um »Wissen, das möglichst rasch in Technologien und damit in die Zone der ökonomischen Verwertbarkeit transferiert werden kann« (ebd., S. 38).

Nicht vergessen sollte man mit dem Blick auf die Industrialisierung des Bildungsbereichs die vielfältigen Eisen, die die Politik bei der Forcierung solcher Prozesse im Feuer hat, auch wenn die Politik im Bologna-

Prozess selbst »zu einem Spielfeld für Lobbys wird« (Liessmann, 2006, S. 172), statt dem Markt Regeln vorzugeben. Statt die Versäumnisse der vergangenen Jahre in der Bildungspolitik, insbesondere für den Bereich der Sekundarstufen anzugehen, hat die Politik sich einem pseudointeressiertem und teurem *monitoring* angeschlossen, bekannt unter dem Namen *Programme for International Student Assessment* (PISA), dass anstatt schulische Leistungen zu fördern, lediglich die Defizite in ihrer euphemistischen Umkehrung als Kompetenzen misst. PISA hat weder zur Verbesserung der Lehr-Lern-Bedingungen an deutschen Schulen beigetragen, noch sind hierdurch nachhaltige Leistungssteigerungen erreicht worden. Vielmehr kann von einer Hysterisierung ausgegangen werden, die immer dann ausbricht, wenn der nächste PISA-Test ins Haus steht. Schüler wie Lehrer trainieren und lernen fast ausschließlich für diese Messzeitpunkte, um nicht, wie in den vergangenen Jahren, lediglich im OECD-Mittel zu landen. Die PISA-Studie begleitende Programme, insbesondere das DFG-Schwerpunktprogramm *Bildungsqualität von Schule* (BiQua), haben zwar ebenfalls viel Geld verschlungen, jedoch haben auch sie keine wesentlich neuen und bahnbrechenden Erkenntnisse gebracht (vgl. Prenzel & Allolio-Näcke, 2006), oder wie der Deutschlandfunk kommentierte: »Ein Expertenberg gebiert eine Erkenntnismaus.« Insofern soll mit den Reformen des Bologna-Prozesses in Deutschland auch – statt die Schulen zu reformieren, damit sie studierfähige Menschen ausbildet –, die Universität dem sinkenden Niveau der Schulen angepasst werden. Bereits heute kämpft die Universität damit, Studienanfängern Fertigkeiten, wie Vortragen, Mitschreiben, Texte verstehen, Aufsätze schreiben, Recherchieren etc., nachträglich in Grundkursen und Propädeutika beizubringen. Der derzeit eingeschlagene Weg der Nivellierung universitärer Ausbildung statt Hebung der Qualität der schulischen Ausbildung kann nicht die anzustrebende Lösung sein.

Seit Jahren stagnieren zudem die Zahlen der Universitätsabsolventen, denn die Ideologie, dass Arbeiter- und Bauernkindern realiter gleiche Bildungschancen erhalten, harrt weiter der Realisierung. Die Schere klafft stattdessen immer weiter auseinander. Kinder aus dem Bildungsbürgertum haben sowohl in der Schule als auch im späteren Berufsleben noch

immer die besseren Chancen (vgl. Arbeitsstab Forum Bildung, 2001, S. 3). An dieser Ideologie aber festhaltend, statt Bildungschancen durch politische Steuerungsmaßnahmen gerechter zu verteilen und um der Floskel, dass »Bildung unser Kapital« ist, gerecht zu werden, forciert die Politik mit allen Mitteln die Verkürzung und wissenschaftliche ›Entfrachtung‹ der Studiengänge, um so die Akademikerquote aufzupolieren. Ein berufsqualifizierter akademischer Abschluss wird nach dieser Logik eben demnächst nach drei Jahren Bachelor-Studium erreicht. Damit versucht die Politik auch zu kaschieren, dass sie ihrer Verpflichtung zu besserer Ausbildung und einer angestrebten Akademikerquote von 40% politisch nicht gerecht wurde.

Aber werden die so ausgebildeten Jungakademiker dem Arbeitsmarkt nützen? Ja, aber nur solange sie jung und flexibel, zu Fortbildungen und Qualifikation befähigt und körperlich in der Lage sind. Für alle anderen Fälle immunisiert sich die Bildungspolitik ebenso wie die Wirtschaft bereits jetzt mit Worthülsen, denn »lebenslange[s] Lernen [dient] auch, vielleicht vor allem dazu, die Risiken dieser Entwicklung einseitig den einzelnen zuzurechnen. Welche Kurse besucht, wieviel Privatkapital auch immer in Weiterbildung investiert werden, man wird im Ernstfall stets sagen können: Es war zu wenig. Es gibt den durchaus tragikomischen Fall des Lernwilligen, der Qualifikationen über Qualifikationen sammelt und doch nie in die Lage kommt, diese an einem Arbeitsplatz auch wirklich adäquat einzusetzen« (Liessmann, 2006, S. 33f.). Man nennt so etwas Herrschaft durch Selbststeuerung, Autonomie als Selbstüberlassung oder mit dem Volksmund ausgedrückt: »Jeder ist seines Glückes Schmied«. Es ist eine Illusion, dass über das viel zitierte Konzept der *employability* mehr Beschäftigung entstehen wird. Das knappe Gut Arbeit wird lediglich nach anderen Kriterien verteilt, und das absehbar zu niedrigeren Löhnen, denn billige Abschlüsse produzieren billige Arbeitskraft.

Alternativen?!

Was also sollte unternommen werden, um nicht zu einer Universität und zu einer Professorenschaft zu gehören, »die nicht nur ihren hochschulpo-

litischen, sondern inzwischen auch ihren fachwissenschaftlichen Gestaltungswillen weitgehend aufgegeben hat und sich dem Diktat der Akkreditierungsagenten beugt – selten wohl aus innerer Überzeugung, meist doch nur, um, nicht zum ersten Mal, Schlimmeres zu verhüten« (Brenner, 2007, S. 86f.). Wie kann man angesichts eines zunehmend aufgeblähten und von sekundären Interessen überlagerten Prozesses Initiative zurückgewinnen?

Zunächst bedarf es ganz offensichtlich einer neuen Ehrlichkeit. Sie muss das Fundament einer Universität bilden, die weiter oder wieder ihre originären Aufgaben wahrnimmt. Zum Proprium oder – neudeutsch: zum Alleinstellungsmerkmal im gewachsenen Miteinander von Fach-(hoch)schulen, Akademien, wie den Max-Planck-Instituten, und Universitäten gehört zu letzteren die Verknüpfung von Bildung *und* Ausbildung im institutionalisierten Miteinander von Forschung *und* Lehre. Man kann dies unter weltweitem Kopfschütteln anlässlich des Bologna-Prozesses in Deutschland abschaffen wollen, nicht jedoch ohne darüber Rechenschaft abzulegen, wie die bisher in diesem System hervorgebrachten Leistungen in anderer Weise erreicht werden können. Die modularisierte Generation wird diese Rechenschaft einfordern!

Universitäten – und wir sprechen angesichts einer bislang fehlenden wirklichen Alternative hier immer noch von jenen klar profilierten Einrichtungen der Forschung *und* Lehre – müssen nun allerdings die damit verbundenen Aufgaben offensiver annehmen. Sagen wir es etwas pathetisch: Sie müssen sich auch wieder zu dem bekennen, was zugunsten politischer Kalküle in den vergangenen Jahrzehnten vernachlässigt oder im Privatissimum vertrieben wurde: Differenzierung und Elitebildung. Der Bologna-Prozess ist so – recht besehen – nicht nur ein politisches und wirtschaftliches Interessenspiel. Er ist auch eine Defizitanzeige angesichts einer verdrängten Selbstverständlichkeit: Differenzierung und Elitebildung findet statt!

Differenzierung meint dabei, als Hochschullehrer oder Hochschullehrerin seine gesellschaftliche Verantwortung für den einzelnen Studierenden wahrzunehmen. Sie besteht in Auswahl und Differenzierung. Nicht jeder Absolvent eines deutschen Gymnasiums eignet sich für ein Universi-

tätsstudium und nicht jedes Studium kann erfolgreich verlaufen. Diese Selbstverständlichkeit findet ihren Ausdruck im Wunsch einer nicht unwesentlichen Anzahl von Abiturientinnen und Abiturienten, die eine Berufsausbildung und kein im eigentlichen Sinne wissenschaftliches Studium suchen.⁸ Zugleich muss sich diese Banalität auch in der Bewertung der Studienleistungen niederschlagen. Es nützt weder der Gesellschaft, der Wirtschaft noch den Studierenden selbst, wenn er oder sie zwar einen Hochschulabschluss erwirbt, der aber für alle Kundigen sichtbar nur ein wertloses Papier darstellt. Ehrliche Bewertung findet so nicht statt. Eine laxen und tendenziell zu gute Notenvergabe entwertet die Abschlüsse. Spätestens am Arbeitsmarkt wird die durch die Universität versäumte bzw. so hinausgezögerte Auswahl nachgeholt. Es gehört zur Verantwortung der Mitarbeiter und Dozenten der Universitäten – die einzelnen Studierenden vor Augen – hier differenzierte, transparent nachvollziehbare und vor allem ehrliche, den Leistungen angemessene Noten zu vergeben. Von einer passgenauen Studienbegleitung und -beratung ganz zu schweigen. Verheerend wäre es, wenn neue Leistungsparameter, wie etwa eine Erfolgsquote aus dem Verhältnis zwischen Studienanfängern und Absolventen, dazu führten, solche kritischen Rückmeldungen gegenüber den Studierenden nun aus Eigeninteresse zu unterlassen.

Auch Elitebildung war immer und ist heute noch Aufgabe der Universität. Als das Grundgesetz mit seinem Artikel 5 Abs. 3 GG verfasst wurde, dachte niemand an die Massenuniversität zur Ausbildung aller gesellschaftlicher Schichten. Universität war damals eine Einrichtung zur Schaffung von Bildungseliten, was nicht heißen soll, dass diese Aufgabe heute nicht auch Massenuniversitäten erfüllen könnten. Auch die Reformen der späten 1960er und der frühen 1970er Jahre haben daran nichts geändert. Die Eliten, die heute weitgehend auf Lehrstühle berufen werden, sind nicht die Normalabsolventen, sondern jene, die frühzeitig durch informelle Prozesse – Welche/r Student/in in der Lehrveranstaltung ist in der Lage kreativ und innovativ zu denken? – ausgewählt, in Kleingruppen, im Dialog und im wissenschaftlichen Privatissimum ausgebildet wurden. Wissenschaftliche Schulen entstehen nicht *ad hoc* und schon gar nicht durch ein geniales Einzelhirn. Sie entstehen im wissenschaftlichen

Austausch und in der Verbreitung eines spezifischen Ansatzes durch Schüler und Schülerinnen. Hier ging es nie um industrielle Massenproduktion, sondern vielmehr um individuelles Handwerk, in das der Meister seinen Lehrling einführte und bei dem der Lehrling seinen Meister inspirierte (vgl. Liessmann, 2006, S. 40). Ergebnis sind individuelle und kreative Köpfe und keine beliebig austauschbaren Massen. Niemals hat die Universität diese Funktionen aufgegeben, wie spätestens ein Blick auf die Wissenschaftsbiografien lehrt. Es wird Zeit, sich wieder selbstbewusst zu ihnen zu bekennen, wenn wir nicht irgendwann bei der Auswahl von wissenschaftlichem Nachwuchs vor der Frage stehen wollen: »Woran soll man sich orientieren, an der Qualität der Bewerber oder etwa am Bedarf zur Erledigung von Drittmittelprojekten?« (Toepfer, 2007, S. 82). Eine solche an »objektiver« Auswahl gekoppelte Vorstellung, wie sie Bologna immanent ist, führt eher zum Tod statt zur Förderung von Elite.

Dass somit Differenzierung und Elitebildung eng miteinander verzahnt sind, ist richtig und wünschenswert. Aller politischen Korrektheit zum Trotz: Positive Auslese ist erwünscht. Beides umzusetzen bedeutet aber auch, weg von der Orientierung am unteren Rand, vom Reflex am untersten Bildungsniveau anzusetzen. Mit dieser vermeintlichen »Rücksichtnahme« hat sich die universitäre Bildung und Ausbildung in vielen Bereichen nivelliert, oft wurde sie durch die unzureichenden Kenntnisse, die Studienanfänger aus der Schule mitbrachten, dazu gezwungen. Universität aber darf nicht als Kompensatorin von Defiziten anderer gesellschaftlicher Bereiche fungieren. Sie würde damit erstens ihrer von Humboldt zugewiesenen Aufgabe, vorrangig Arbeit an der Wissenschaft zu betreiben, nicht gerecht und würde stattdessen fremde Aufgaben wahrnehmen, wie die humanistische Grundausbildung oder eine gehobene Ausbildung, wie es Gymnasien und Fach(hoch)schulen zukommt. Zweitens beraubte sie sich so ihres Propriums, die Einheit von Forschung *und* Lehre ins Zentrum der (Aus)Bildung zu stellen, deren Trennung durch den Bologna-Prozess forciert wird. Zeitkontingente für Forschung würden und werden einseitig zugunsten der Lehre verschoben und Forschung an der Universität zur Privatsache erklärt oder gleich an »andere« Forschungseinrichtungen ausgelagert. Forschung *und* Lehre, das heißt Ent-

wicklung und Vermittlung von *curiosita*, vulgo: Neugier, das heißt gemeinsames Streben nach (neuen) Erkenntnissen, dass nur zwischen gleichberechtigten Personen und nicht zwischen Wissendem und Unwissendem möglich ist (vgl. Humboldt, 2002, S. 256).⁹

Wenn die Bologna-Ziele etwas Positives haben, dann besteht es darin, dass Leistung und Qualitätssicherung an den Universitäten zum Thema wird – auch wenn die Art und Weise, wie dies geschieht, abzulehnen ist. Die grundgesetzlich garantierte Freiheit von Forschung und Lehre gehört mit der Rechenschaftspflicht über Leistung und Qualität derselben zu den zwei Seiten einer Medaille. Universitäten werden nicht ohne Grund als Elfenbeintürme kritisiert, wenn sie sich unhinterfragbare Schutz- und Freiräume schaffen. Zwar ist penibel – und wohl mehr als es bisher praktiziert wird – darauf zu achten, dass Forschung und Lehre keiner staatlichen oder gesellschaftlichen Einflussnahme unterzogen wird. Die strenge Überprüfung von Validität und Relevanz innerhalb und durch die *scientific community* sowie die Offenlegung der Ergebnisse dieser Qualitätskontrolle gegenüber Staat und Gesellschaft ist jedoch ebenso selbstverständlich wie unerlässlich. Forschung, in Form von Veröffentlichungen, unterliegt seit jeher der regelmäßigen Begutachtung durch Kolleginnen und Kollegen. Gleiches muss auch für die Lehre gelten, denn auch hierfür müssen jeweils Standards erarbeitet werden, nach denen Lehre bewertet und verbessert werden kann. Auch dies ergibt sich aus unserer Verantwortung den Studierenden gegenüber.

Als Aufgabe stellt sich damit, die bisher in den Fächerkulturen etablierten Bewertungssysteme von Forschung und Lehre offensiv weiter zu entwickeln, keinesfalls jedoch allzu schlichte fremde Kriterien, wie etwas solche aus der Naturwissenschaft, flächendeckend anzuwenden. Keiner käme auf den Gedanken für Marathonläufer die Bewertungsmaßstäbe des Pferderennens in Anschlag zu bringen. So muss Qualität als Qualität erhalten bleiben. Leistungen unterschiedlicher Qualitätsniveaus dürfen nicht miteinander verrechnet werden, was durch deren Überführung in Quantitäten suggeriert wird. »Indikatoren wie Zahl der Veröffentlichungen, Höhe der eingeworbenen Drittmittel und dergleichen mögen bei der Stellenbesetzung hilfreich sein, aber es ist eine Illusion, Qualität nach rein

objektiven Kriterien entscheiden zu können. Auf diese Weise fördern eher die wenig Mutigen die Mittelmäßigen« (Töpfer, 2007, S. 82). Zudem müssen Evaluationen durch Kolleginnen und Kollegen erfolgen, die der gleichen Disziplin und Forschungstradition angehören, denn die Begutachtung durch Kolleginnen und Kollegen anderer Paradigmen gewährleistet keine faire Bewertung der Leistung als vielmehr die einseitige Auslese und damit Zerstörung der Vielfalt universitärer Forschung und Lehre, wie wir das heute bereits im Streit zwischen gesellschaftswissenschaftlicher kritischer und Kognitionspsychologie erleben.

Leistung – und dies zu sagen, fällt angesichts des oft denunziatorischen und zudem immer wieder rein berechnenden Umgangs mit diesem Thema fast schon schwer – ist kein negatives Wort, sondern etwas, was unserem Privileg an Universitäten arbeiten zu können, als Pflicht inneohnt. Universitäten und Professoren werden – um Freiheit von Forschung und Lehre zu garantieren – aus Steuergeldern bezahlt und die Gesellschaft hat ein Recht darauf, bilanziert zu sehen, wie diese Gelder eingesetzt werden. »Vor einer Klage um mangelhafte finanzielle Ausstattung [oder zu hohe Arbeitsbelastung – JvOo & LAN] sollte sich jeder Wissenschaftler einmal fragen, welche Durchbrüche er denn mit mehr Geld hätte erreichen können. Die Freiheit der Forschung ist nicht nur ein Grundrecht, sondern auch ein Privileg, das mit Leistungen verdient werden muss« (Toepfer, 2007, S. 82). Und die Gesellschaft hat ein Recht darauf nach der Güte der universitären Leistung zu fragen, hierzu dienen Maßnahmen der Evaluation und der Qualitätssicherung. Insofern gilt es auch hier, nicht sofort auf einen ablehnenden Reflex zu schalten oder sich willfährig den durch den Bologna-Prozess anstehenden Evaluationen zu ergeben, sondern eigene Bewertungs- und Sicherungssysteme zu entwickeln. Weder die gefällige Anpassung noch der resignative Rückzug scheint uns hier angezeigt. Es kann und darf nicht sein, dass Staat und Wirtschaft über die Akkreditierungsagenturen Zugriff auf den Inhalt universitärer Lehre erhalten. Hier gilt es, Alternativen zu entwickeln und Modularisierung nicht als Schicksal zu begreifen, mittels dessen man sich selbst seiner grundgesetzlich gewollten Privilegien der freien Lehre beraubt. Wer in Modulkommissionen seine eigenen Lehrinhalte und -ziele

so festzurrt, dass keine Freiräume bleiben, Freiräume für forschende Lehre z. B., muss sich nicht wundern, dass er letztendlich als überbezahlter Lehrer endet. Und es kann ebenso nicht sein, dass Staat und Wirtschaft Zugriff auf die Forschung erhalten, wenn das Diktat des Drittmittelwerbens zu dem entscheidenden Leistungskriterium erhoben wird. Damit droht freie und unabhängige Forschung, die etwa als geisteswissenschaftliche Grundlagenforschung in keiner Weise zureichend über die Höhe eingeworbener Drittmittel erfassbar ist – wie der Wissenschaftsrat wiederholt feststellte (2006, S. 6) – eine tendenzielle Verdrängung hin zu abhängiger, anwendungsorientierter Auftragsforschung. Will universitäre Forschung dieser Entwicklung entgegentreten, muss sie Leistungsbewertungen nach eigenen Standards entwickeln und zulassen, um ihrem Geldgeber, der Gesellschaft, zu zeigen, dass es sinnvoll und nützlich ist, Forschung auch frei von raschen Verwertungsinteressen zu verfolgen.

Zur schwierigen Gradwanderung einer neuen Ehrlichkeit in unseren Debatten gehört abschließend ein letztes: die Nachwuchsförderung und ihr Zusammenspiel mit der Forschung. Nach der fast flächendeckenden Umstellung auf eine strukturierte Doktorandenausbildung drohen deren Chancen angesichts des bürokratischen und institutionellen Aufwands von Graduiertenkollegs und -schulen gelegentlich schon wieder in den Hintergrund gedrängt zu werden. Trotzdem gehören die wechselseitige Beförderung der Promovierenden, die Notwendigkeit sich anderen Fächern verständlich zu machen und seine Forschungsergebnisse in deren Sprach- und Denkwelt zu vermitteln – inter- und transdisziplinäre Kompetenz heißen wohl die Schlagworte – gehört all dies, zu den unverzichtbaren Momenten zukünftiger Spezialisten. Da sich diese (Kunst)Fertigkeiten auf verschiedenste Weise gewinnen lassen, ist vor einer Monokultur von Graduiertenschulen oder -kollegs zu warnen. Ziel muss es sein, mit dem geringsten organisatorischen und institutionellen Aufwand die größte Dichte kollegialen Austausches und wechselseitiger Befruchtung zu ermöglichen.

Zugleich kann sich – und damit ist mit dem Wissenschaftsrat und allen Sachkundigen auf eine zweite Herausforderung in diesem Bereich hinzuweisen (2002, S. 75ff.) – Forschung zukünftig nicht allein in Pro-

jektförderung erschöpfen, die zumindest im geisteswissenschaftlichen Bereich zunehmend immer auch wissenschaftlichen Nachwuchs produziert. Schon jetzt wird hier an vielen Stellen sehenden Auges in die Arbeitslosigkeit hinein promoviert und habilitiert. Die neuen universitären Steuerungsmechanismen befördern dies und machen so deutlich, dass es unbillig wäre, dieses Risiko ausschließlich auf die Betroffenen abzuwälzen. Vielmehr bedarf es neben der Forschungsförderung im Rahmen von Graduierten- und Postgraduiertenprogrammen einen arbeitsrechtlichen und finanziellen Raum für drittmittelgeförderte Forschung. Die höchstrichterliche Aufhebung der 12-Jahres-Befristung für eine Mitarbeit in solchen Projekten ist hier ein erster Lichtblick, was allerdings erneut einen mehr als dunklen Schatten auf die politische Klasse und die Qualität ihrer Gesetzgebung wirft.

Wo soll eine derartige Forschung zukünftig stattfinden? Der Wissenschaftsrat plädiert für deren Ansiedlung an »Instituts for Advanced Studies« (2002, S. 89) oder in Akademieprogrammen. Auch an dieser Stelle muss die Universität sich wiederum fragen, ob sie die tendenzielle Auswanderung der Forschung und damit die Entkopplung einer Lehre aus der Forschung heraus, einer forschenden Lehre, und die entsprechende Rückwirkung der Lehre auf die Weiterentwicklung der Fragestellung des Forschenden akzeptieren will. Aus unserer Perspektive wäre dies ein Qualitätsverlust – jedenfalls für Fachkulturen, in denen diese wechselseitige Befruchtung auch unter den heutigen Spezialisierungsgraden gelingen kann.¹⁰

Ausblick

Um eines festzuhalten: Es ist zum gegenwärtigen Zeitpunkt auszuschließen, dass es den Universitäten gelingen könnte, den Bologna-Prozess *als solchen* aufzuhalten. Dazu fehlt trotz beredter Klagen und einer weit verbreiteten inneren Emigration auch der politische Wille. Vielmehr geht es zum jetzigen Zeitpunkt wohl darum, Spielräume zu erkennen und entsprechend wahrzunehmen. Das heißt aber nicht, sich in die geplanten und vorgegebenen Strukturen einzupassen und Spielräume ›darin‹ wahr-

zunehmen, sondern die Vielfalt der darüber hinaus geltenden Möglichkeiten zu realisieren. Dazu gehört es auch wahrzunehmen, dass das Hochschulrahmengesetz (HRG) weder Akkreditierung noch Modularisierung selbst bei neuen Studiengängen zwingend vorsieht. Zwar wird in §9 Abs. 2 HRG geregelt, dass Gleichwertigkeit der Studien- und Prüfungsleistungen durch die Länder garantiert werden müssen, durch welches Verfahren jedoch wird dort nicht festgelegt. Rahmenprüfungsordnungen haben diese Funktion bisher auch praktikabel gewährleistet. Auch der in diesem Zusammenhang und zur Exkulpierung oft zitierte § 19 zu den Bachelor- und Masterstudiengängen sieht weder zwingend die Umwandlung und Abschaffung von Diplom-Studiengängen vor noch erzwingt er die verbindliche Einrichtung der neuen Studiengänge. Vielmehr heißt es: »Die Hochschulen *können* Studiengänge einrichten, die zu einem Bachelor- oder Bakkalaureusgrad und zu einem Master- oder Magistergrad führen« (Herv. – JvOo & LAN). Entsprechend finden sich in den jeweiligen Landesgesetzen zwar verschärfte Regelungen, die jedoch meist als Soll-Formulierungen den Universitäten und Fakultäten erhebliche Freiräume belassen, wie z. B. das Bayrische Hochschulgesetz, oder Gesetze, die von Modularisierung absehen bei »Studiengängen, die mit einer staatlichen oder kirchlichen Prüfung abschließen«, wie es im neuen thüringischen Hochschulgesetz heißt.

Die Hysterie, die sich angesichts des Bologna-Prozesses ausgebreitet hat, ist offensichtlich zu weiten Teilen hausgemacht. Willfährig wird umgesetzt, was antizipiert von den Universitäten wie Fachhochschulen erwartet wird. Aber auf welcher rechtlichen Grundlage? Bis in das Jahr 2005 gab es keine gesetzliche Grundlage für den Akkreditierungsrat und auch heute nach seiner gesetzlichen Verankerung als landeseigene Stiftung NRWs ist höchst fraglich, welchen verbindlichen Status dessen bundesweite Empfehlungen haben, zumal das Gesetz, welches das zuvor geltenden *Statut für ein länder- und hochschulübergreifendes Akkreditierungsverfahren* ersetzt, *nicht mehr* regelt, was Akkreditierung inhaltlich meint. Fraglich sind die Empfehlungen und damit auch die der nachgeordneten Agenturen deshalb, weil der Akkreditierungsrat entgegen dem TÜV, als einer vergleichbaren Institution, *nicht* staatlich unabhängig ist,

sondern durch die Viertelparität, die die Ministerien in diesem Gremium halten, geradezu unterlaufen wird. Hier wäre eine gerichtliche Überprüfung, ob nicht somit ein Verstoß gegen Art. 5 Abs. 3 GG vorliegt, dringend angeraten.

Darüber hinaus dürfte jedem augenfällig sein: Je weiter sich der Bologna-Prozess von seinen Ursprüngen entfernt, umso aufgeblähter wird das bürokratische Monster. Aus zwei simplen Ideen, entsteht ein Berg von Zielen und Verpflichtungen, der lediglich der Regelungswut deutscher und europäischer Verwaltung genüge leistet, aber im Endeffekt weder der hinter dem Gesamtprozess stehenden Wirtschaft einen Nutzen, noch Effizienz, Vereinfachung und Einsparungen bringen wird, wie die mehrere hundert Seiten umfassenden Modularisierungshandbücher ebenso zeigen (vgl. Brenner, 2007, S. 86) wie die wohl längeren und teureren Studienzeiten für Gutsausgebildete. Erfreulicherweise reagierte in dem Sinne mittlerweile auch der Deutsche Hochschulverband, denn in der Pressemitteilung 6/2007 vom 20. März 2007 erklärt der Präsident des DHV, Professor Dr. Bernhard Kempen: »Die Programm-Akkreditierung ist nicht länger tragbar. Das Verfahren ist teuer, bürokratisch, langsam, ineffizient, rechtlich zweifelhaft und autonomiefeindlich. Durch die Notwendigkeit einer regelmäßigen sogenannten Re-Akkreditierung wird dieser Missstand zu einem Dauerzustand.«

»Something is rotten in the state of Danemark« – so schießt es einem mit Shakespeares Hamlet nach alledem durch den Kopf. Die Beförderung einer neuen Ehrlichkeit mutet da fast wie ein idealistischer Kindertraum an: Wer will warum was? Was erreicht man mit welchen Mitteln? Welche Ziele lassen sich nur miteinander und welche auch im Gegeneinander erreichen? Es bleibt zu hoffen, dass entweder durch die Wirtschaft selbst, ihrer basalen Kosten-Nutzen-Rechnung folgend der Prozess gestoppt wird oder aber er sich aus Regelungswut tot läuft, wenn neben Steuerung und Qualitätssicherung der substanzielle Beitrag zu Forschung und Lehre immer mehr abnimmt. Aber bis dahin werden wir ganz sicher Milliarden in ein Fass ohne Boden geworfen haben, die wir ohne Frage besser in die Renovierung von Laborräumen, in Bücher, multimediale Ausstattung, Gelder für Dozenten und studentische Hilfskräfte investiert hätten.

► Anmerkungen

- 1 Auf der Webpage des BMBF heißt es: »Einführung eines Systems leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse und ein zweistufiges System von Studienabschlüssen (undergraduate/graduate) zu schaffen«. Im Originaltext jedoch heißt es: »Einführung eines Systems leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse [...] mit dem Ziel, die arbeitsmarktrelevanten Qualifikationen der europäischen Bürger [...] zu fördern. Einführung eines Systems, das sich im wesentlichen auf zwei Hauptzyklen stützt [...] Der nach dem ersten Zyklus erworbene Abschluß attestiert eine für den europäischen Arbeitsmarkt relevante Qualifikationsebene« (1999, S. 3f.).
- 2 Wenn dies alles eh nur Worthülsen ohne Inhalt bleiben, ist es wohl redundant zu erwähnen, dass der hier auftauchende Mobilitätsbegriff als Schwerpunkt des Lebenslangen Lernens unlogisch ist, ist Mobilität doch bereits als ein übergeordnetes Ziel – gleichwertig zu LLL – definiert.
- 3 Wie eine solche Kooperation aussehen kann, zeigt die jüngste Rahmenvereinbarung der Universität Heidelberg mit einem Verbund von 4 Max-Planck-Instituten. Zwar gibt es bereits 60 Kooperationsverträge zwischen Universitäten und MP-Instituten, jedoch nicht in einem so weit reichenden Umfang. Zudem sieht der Rahmenvertrag Neuerungen vor, die zum einen positive Auswirkungen haben werden, z. B. Doppelberufungen als W3-Professur in Vollmitgliedschaft des Fachbereichs und Direktor eines MP-Instituts sowie auf der Ebene der Nachwuchsgruppenleitung und Juniorprofessur. Dass somit leistungsorientiertes *know how* an die Universitäten kommt, ist begrüßenswert, dass damit aber auch eine weitergehende Trennung von Forschung und Lehre zu erwarten ist, liegt auf der Hand: Guter wissenschaftlicher Nachwuchs wird an der Universität frühzeitig selektiert und an den MP-Instituten ausgebildet und – wie auch geplant – eigenständig geprüft und promoviert. Ob sich die Universität durch die Abgabe ihrer letzten Hoheitsrechte nicht selbst überflüssig macht und zur Lehranstalt degradiert, muss abgewartet werden. <http://www.uni-heidelberg.de/presse/news07/2702mpg.html>.
- 4 Auf Liessmanns Publikation möchten wir im Besonderen hinweisen, da das Buch nicht von irgendwem geschrieben wurde, sondern von einem Wiener Philosophieprofessor, der just in diesem Jahre zum österreichischen *Wissenschaftler des Jahres* gekürt wurde. Das Buch ist jedem und jeder zu empfehlen, der bzw. die sich mit den Bildungsreformen befasst oder von diesen betroffen ist, auch wenn es mit polemisch-sarkastischem Ton arbeitet, dabei die Dinge jedoch weh- und wohlthuend auf den Punkt bringt. Wir hätten uns gewünscht, dass das Buch über den Status der Polemik und Kritik hinausweist und Vorschläge unterbreitet, wie dem zu begegnen sei.

- 5 Natürlich müssen sich die Universitäten hier auch selbst in die Mitverantwortung nehmen, denn seit den Hochschulreformen der 1960er und 1970er Jahre durften Wörter wie »Elitebildung«, »Differenzierung« und »Selektion« durch Studienleistungen und entsprechender Bewertung nicht ohne vorgehaltene Hand ausgesprochen werden. So wurde (fast) jede und jeder durchs Studium geschleust, um der hehren Ideologie der allgemeinen (höheren) Bildungsfähigkeit genüge zu leisten. Oder in Toepfers Worten: »In den letzten Jahrzehnten wurden den Hochschulen Ziele vorgegeben, die eher an gesellschaftlichen Wunschvorstellungen als an akademischer Qualität orientiert waren. Das führte zu Strukturen, die nicht belastbar waren. Die Exzellenzinitiative kann der Gleichmacherei, wie Promotionsrecht für Fachhochschulen einerseits, Berufsschulstudiengänge mit dem Mantel eines Bachelors an Universitäten andererseits, ein Ende setzen. Aber dazu müssen die Wissenschaftler selbst akzeptieren, dass Differenzierung wünschenswert ist« (2007, S. 82).
- 6 Dass der *impact factor* jedoch auch in den Naturwissenschaften nicht ohne Kritiker ist, zeigt die Diskussion in der jüngsten Ausgabe Nr. 334 des *British Medical Journal*. Die AutorInnen weisen darauf hin, dass der *impact factor* nicht unbedingt einen Bezug zur Qualität der Artikel hat. So könne etwa ein fehlerhafter Artikel oft zitiert werden, und damit den Rang eines Fachblatts verbessern. Ferner würden zunehmend Forschungsgelder an Institute vergeben, die in hoch bewerteten Journalen veröffentlichen. Dies alles schade jedoch einer breiten, medizinischen Forschung.
- 7 Persönliche Mitteilung eines Reviewer des anerkannten Journals *Learning and Instruction*, das mit einem *impact factor* von 1.548 für das Jahr 2005 ein recht gutes Ranking erreicht und in der aktuell dominierenden »empirischen Bildungsforschung« das internationale Journal der Wahl ist.
- 8 Damit ist auf ein weitere Baustelle gegenwärtiger Bildungspolitik verwiesen: die ungeklärte Zuordnung von Berufsausbildung und akademischer Ausbildung. Die momentanen Tendenzen stärken erstere und nivellieren damit letztere. Läge, so kann man fragen, hier nicht eine Differenzierung nach unterschiedlichen Studiengängen näher, z. B. zum Rechtsanwalt oder zum Arbeits- und Organisationspsychologen?
- 9 »Es ist ferner eine Eigenthümlichkeit der höheren wissenschaftlichen Anstalten, dass sie die Wissenschaft immer als ein noch nicht ganz aufgelöstes Problem behandeln und daher immer im Forschen bleiben, da die Schule es nur mit fertigen und abgemachten Kenntnissen zu thun hat und lernt. Das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler wird daher durchaus ein anderes als vorher. Der erstere ist nicht für die letzteren, Beide sind für die Wissenschaft da; sein Geschäft hängt mit an ihrer Gegenwart und würde, ohne sie, nicht gleich glücklich von statten gehen;

er würde, wenn sie sich nicht von selbst um ihn versammelten, sie aufsuchen, um seinem Ziele näher zu kommen durch die Verbindung der geübten, aber darum auch leichter einseitigen und schon weniger lebhaften Kraft mit der schwächeren und noch parteiloser nach allen Richtungen muthig hinstrebenden« (Humboldt, 2002, S. 256).

- 10 Dabei beziehen wir uns speziell auf die meisten Geistes- und Sozialwissenschaften. Das heißt natürlich nicht, dass es für andere Fächer mit anderen Fachkulturen nicht zulässig wäre, Forschung und Lehre in bestimmten Arbeitsbereichen zu entkoppeln, so z. B. in hochspezialisierten Bereichen der Naturwissenschaften.

► Literatur

ACQUIN-Satzung (Online-Publikation). <http://www.acquin.org/acquincms/index/cms-filesystem-action?file=/04-07-09%20Satzung.pdf>.

Allolio-Näcke, Lars & van Oorschot, Jürgen (im Druck). Suchbewegungen zum Überleben der Qualitativen Sozialforschung? *Erwägen – Wissen – Ethik (EWE)*, 18(2).

Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (2001). *Förderung von Chancengleichheit. Vorläufige Empfehlungen des Forum Bildung*. <http://www.forum-bildung.de/bib/material/chancen-empf.pdf>.

Bateson, Gregory (1983). *Ökologie des Geistes: Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bergen Communiqué (2005). *The European Higher Education Area – Achieving the Goals*. http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050520_Bergen_Communique.pdf.

Berlin Communiqué (2003). *Den Europäischen Hochschulraum verwirklichen*. http://www.bmbf.de/pub/berlin_communique.pdf.

BLK (2004). Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland. *Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung*, 115.

Bologna-Deklaration (1999). *Der europäische Hochschulraum*. http://www.bmbf.de/pub/bologna_deu.pdf.

Brenner, Peter J. (2007). Die Bologna-Maschine. Die Universität im Strudel der Bürokratie. *Forschung & Lehre. Alles was die Wissenschaft bewegt*, 14(2), 86-88.

Bröckling, Ulrich (2004). Evaluation. In ders., Susanne Krassmann & Thomas Lemke (Hrsg.), *Glossar der Gegenwart* (S. 76-81). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Humboldt, Wilhelm von (2002). Ueber die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin. In ders., *Werke, Bd. IV: Schriften*

zur Politik und zum Bildungswesen (S. 255-266). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Kocyba, Hermann (2007). Wissen. In Ulrich Bröckling, Susanne Krassmann & Thomas Lemke (Hrsg.), *Glossar der Gegenwart* (S. 300-306). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Liessmann, Konrad Paul (2006). *Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft*. Wien: Paul Zsolnay.

Prager Communiqué (2001). *Auf dem Wege zum europäischen Hochschulraum*. <http://www.fu-berlin.de/campusmanagement/n7Publikationen/3-Prager.pdf>.

Prenzel, Manfred & Allolio-Näcke, Lars (Hrsg.). (2006). *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms BiQua*. Münster: Waxmann.

Sorbonne-Deklaration (1998). *Joint declaration on harmonisation of the architecture of the European higher education system*. http://www.bmbf.de/pub/sorbonne_declaration.pdf.

Toepfer, Christian (2007). Exzellenz, zweite Runde. Die Lebenslügen der Universität. *Forschung & Lehre. Alles was die Wissenschaft bewegt*, 14(2), 80-82.

Verger, Jacques (1993). Grundlagen. In Walter Rüegg (Hrsg.), *Geschichte der Universität in Europa, Band I: Mittelalter* (S. 49-80). München: C.H. Beck.

Wissenschaftsrat (WR). (2006). *Empfehlungen zur Entwicklung und Förderung der Geisteswissenschaften in Deutschland*. <http://www.wissenschaftsrat.de/texte/-7068-06.pdf>.

Zielke, Barbara (2006). Eine Debatte um den Sozialen Konstruktivismus. Barbara Zielke und Carl Ratner im Gespräch, nach einem Interview von Peter Mattes und Ernst Schraube mit Kenneth Gergen. *Psychologie & Gesellschaftskritik*, 30 (3/4), 133-164.